CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDOCEGAS: COMUNICAÇÃO, ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE E PRÁTICAS DE GUIA-INTERPRETAÇÃO

https://www.doi.org/10.68044/n9m5xc34

Arthur Góis do Nascimento [1]
Graduando em Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira–Português como Segunda Língua (LSB-PSL) – Universidade de Brasília (UnB).

Jhonatan de Brito Florencio [2]
Graduação em Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua, pela Universidade de Brasília e Cetefe.

Marcia Francisca Diogo Rodrigues [3]
Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

RESUMO: Este artigo discute a educação de pessoas surdocegas a partir de quatro eixos articulados: comunicação, experiência tátil, orientação e mobilidade e práticas de guia-interpretação. Com base em produção científica brasileira, analisa-se a surdocegueira como condição sensorial singular, cujas implicações educacionais exigem formas de comunicação acessíveis, planejamento individualizado e mediações que valorizem o tato, os resíduos sensoriais e a participação ativa do estudante. Abordam-se a Libras Tátil, a Comunicação Social Háptica, imagens táteis, recursos de tecnologia assistiva e estratégias multissensoriais como possibilidades de acesso à informação e à aprendizagem. Discute-se, ainda, a orientação e mobilidade como dimensão vinculada à autonomia, à segurança e à participação social, bem como o papel do guia-intérprete na transmissão de mensagens, contextualização dos ambientes, descrição e deslocamento. Conclui-se que inclusão efetiva depende de formação profissional contínua, acessibilidade comunicacional, articulação institucional e reconhecimento das singularidades comunicativas e sensoriais das pessoas surdocegas em diferentes contextos educacionais e sociais.

Palavras-chave: Surdocegueira; Comunicação; Orientação e mobilidade; Guia-interpretação.

INTRODUÇÃO

A educação de pessoas surdocegas demanda uma compreensão que não reduza a surdocegueira à simples soma entre deficiência visual e deficiência auditiva. A combinação das perdas sensoriais produz necessidades próprias de acesso à informação, de comunicação, de deslocamento e de interação, com impactos diretos sobre a escolarização e a participação social. A literatura examinada converge ao destacar que as condições de acesso variam conforme o momento de aparecimento das perdas, a existência de resíduos visuais e auditivos, as experiências linguísticas anteriores e as formas de comunicação desenvolvidas ao longo da vida. Assim, qualquer proposta educacional precisa partir do reconhecimento da

singularidade de cada pessoa e da necessidade de construir mediações coerentes com seu perfil comunicativo e sensorial (Villas Boas *et al*., 2012, p. 408-409; Lupetina, 2025, p. 174).

O tato ocupa lugar decisivo nas experiências de muitas pessoas surdocegas. Lupetina (2025, p. 174) afirma que é necessário "Aprender, valorizar e utilizar as formas de comunicação das pessoas com surdocegueira", o que pressupõe reconhecer o tato não apenas como substituto da visão ou da audição, mas como via própria de percepção, comunicação e relação com o mundo. Crittelli e Camargo (2025, p. 142-146) discutem a aprendizagem por canais sensoriais e ressaltam que a escola historicamente privilegia informações visuais e auditivas, circunstância que pode produzir barreiras quando não há planejamento multissensorial. A educação de pessoas surdocegas, portanto, precisa incluir experiências táteis intencionais e significativas, articuladas aos resíduos sensoriais e aos demais canais disponíveis.

Nesse conjunto de necessidades, a guia-interpretação ocupa posição estratégica. Almeida (2017, p. 167-170) analisa o guia-intérprete como profissional de mediação que atua na comunicação, no acesso ao ambiente e na socialização da pessoa surdocega. Maia e Falkoski (2023, p. 3-6) detalham funções que incluem transmissão de mensagens, contextualização, descrição e técnicas de guia para orientação e mobilidade. Em espaços acadêmicos, Lourenço,

Vasconcelos e Dias (2025, p. 278-315) demonstram que a qualidade do serviço também depende de planejamento institucional, trabalho em equipe, informações prévias e formação continuada. Portanto, a presença do profissional não pode ser tratada como recurso isolado; ela deve integrar uma política de acessibilidade capaz de prever demandas e organizar condições de participação.

Diante desse quadro, o problema que orienta este artigo é: de que maneira comunicação, orientação e mobilidade e guia-interpretação podem ser articuladas para favorecer a educação e a participação de pessoas surdocegas? O objetivo geral é discutir esses eixos de modo integrado, destacando suas implicações pedagógicas, comunicacionais e formativas. Como objetivos específicos, busca-se compreender a singularidade da surdocegueira no campo educacional; analisar o papel do tato e das formas de comunicação acessíveis; discutir orientação e mobilidade como dimensão de autonomia; e examinar a atuação e a formação do guia-intérprete em contextos escolares, acadêmicos e sociais.

Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, construído a partir dos textos científicos disponibilizados para esta produção. A análise priorizou trabalhos que abordam educação, comunicação, tato, Comunicação Social Háptica, orientação e mobilidade, tecnologia assistiva, formação de profissionais e guia-interpretação. A discussão foi organizada por

aproximação temática entre os estudos, procurando preservar os conceitos e resultados apresentados nas fontes. O referencial teórico está distribuído em cinco movimentos: compreensão da surdocegueira e das necessidades educacionais; comunicação e experiência tátil; orientação e mobilidade; guia-interpretação; e articulação pedagógica entre recursos, profissionais, família e instituições.

REFERENCIAL TEÓRICO

A primeira condição para discutir a educação de pessoas surdocegas é reconhecer que suas necessidades não podem ser explicadas por uma justaposição automática entre cegueira e surdez. Villas Boas *et al*. (2012, p. 409) apresentam a definição utilizada pelo Grupo Brasil, na qual a surdocegueira aparece como condição singular e vinculada diretamente à comunicação, à orientação, à mobilidade, à educação e ao trabalho. A formulação é especialmente relevante porque relaciona características sensoriais a condições concretas de participação. Segundo o Grupo Brasil (2005, p. 2 *apud* Villas Boas *et al.,* 2012, p. 409):

> [...] é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, para ter acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho

> [...] (Grupo Brasil, 2005, p. 2 *apud* Villas Boas *et al*., 2012, p. 409).

No ambiente escolar, a singularidade da surdocegueira exige planejamento intencional. Barichello e Bondezan (2025, p. 48) enfatizam que a inclusão requer estratégias pedagógicas, comunicação, recursos adaptados e participação ativa do estudante. As autoras destacam o Atendimento Educacional Especializado como espaço de apoio para a elaboração e experimentação de recursos, mas o princípio defendido ultrapassa a sala de recursos: a responsabilidade pela inclusão envolve a organização escolar como um todo. A formulação das autoras evidencia essa perspectiva:

> Essa condição exige uma abordagem educacional diferenciada, que considere as especificidades de cada estudante e promova sua participação ativa no ambiente escolar. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental, oferecendo suporte e recursos adaptados para atender às necessidades dos estudantes surdocegos. A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) - Surdocegueira, como espaço destinado a atender essas demandas, é revelada essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem a comunicação eficaz, o aprendizado e a interação social dos estudantes (Barichello; Bondezan, 2025, p. 48).

Araújo *et al*. (2019, p. 1-3) reforçam a importância da família e da escola como contextos decisivos para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e comunicacional. A análise dos padrões de comunicação realizada pelas autoras e autores evidencia que

linguagem e interação são produzidas nas relações cotidianas, não em espaços isolados. Essa constatação tem implicações educacionais: a escola precisa conhecer as formas de comunicação construídas pela pessoa e sua família, dialogar com os profissionais especializados e ampliar repertórios sem desconsiderar aquilo que já é funcional. A continuidade entre diferentes contextos pode favorecer a compreensão, diminuir rupturas comunicacionais e tornar mais previsíveis as rotinas de aprendizagem.

A comunicação de pessoas surdocegas pode assumir múltiplas formas. Borges e Garcês (2025, p. 79-80) registram sistemas alfabéticos e sinalizados, escrita na palma da mão, Braille, alfabeto manual tátil, Libras Tátil, recursos com saída em Braille e outras possibilidades. Santos e Rangni (2020, p. 2-3) também descrevem recursos como Braille, letras de forma, alfabeto datilológico tátil e Tadoma. A diversidade dessas formas mostra que a pergunta pedagógica não deve ser qual sistema é universalmente melhor, mas qual combinação permite que determinada pessoa se e participe expresse com maior autonomia. O repertório comunicacional pode ainda se transformar ao longo da vida, especialmente quando as condições sensoriais se modificam.

Crittelli e Camargo (2025, p. 142-143) relacionam comunicação, aprendizagem e participação, lembrando que estudantes surdocegos podem acessar a língua portuguesa escrita em Braille e

utilizar diferentes formas de comunicação, entre elas sinais táteis. O texto também evidencia que a comunicação está ligada à construção de consciência de mundo e à inserção na rotina escolar. Os autores sintetizam:

> Através da comunicação, pessoas com surdocegueira conseguirão se expressar, indicar suas necessidades básicas, expor seus sentimentos, aprender novas coisas, interagir com as pessoas e pouco a pouco, criar consciência de mundo, consciência crítica, consciência histórica para assim ir alcançando o objetivo de incluí-los na construção da pedagogia libertadora tão almejada. Alunos com surdocegueira, como público alvo da Educação Especial, podem utilizar a escrita braille para leitura e escrita da língua portuguesa, mas sua comunicação pode se dar através de diversas maneiras, seguindo a particularidade comunicativa de cada indivíduo (Crittelli; Camargo, 2025, p. 142-143).

Essa diversidade comunicativa demanda uma pedagogia multissensorial. Crittelli e Camargo (2025, p. 143-146) argumentam que o ensino costuma privilegiar informações visuais e auditivas e, por isso, precisa ampliar a exploração de tato, propriocepção, cinestesia, equilíbrio e outros canais pertinentes. A questão não é apenas produzir material em relevo, mas organizar uma experiência de aprendizagem na qual o estudante tenha tempo de explorar, comparar, manipular e formar referências. A pessoa que percebe um objeto por exploração tátil pode necessitar de uma sequência de contato diferente da observação visual imediata. Assim, explicações, objetos, modelos e

imagens táteis devem ser articulados com linguagem acessível e mediação adequada.

Falkoski e Maia (2025, p. 9-10) tratam da Comunicação Social Háptica e das imagens táteis como possibilidades de acessibilidade em contextos de aprendizagem. Segundo as autoras, o uso do tato e do toque é fundamental para aquisição de conhecimentos e para situações comunicacionais, e os recursos hápticos podem fornecer informações com maior detalhamento. A Comunicação Social Háptica pode acrescentar ao enunciado linguístico informações sobre ambiente, eventos, posicionamentos e aspectos sociais que a pessoa não recebe automaticamente pela visão ou audição. Em sala de aula, isso permite pensar a comunicação como uma composição entre conteúdo verbal ou sinalizado, descrição, referência espacial e informação háptica.

Borges e Garcês (2025, p. 77-80) acrescentam a tecnologia assistiva à discussão. O estudo desenvolve e analisa recursos destinados a apoiar a aprendizagem e a autonomia, destacando que as barreiras comunicacionais, linguísticas e sensoriais podem ser enfrentadas com estratégias didático-pedagógicas e tecnológicas. A tecnologia, porém, não substitui a avaliação das necessidades nem a interação humana. Seu potencial aumenta quando o recurso se integra às formas de comunicação efetivamente utilizadas pela pessoa, aos objetivos da atividade e ao acompanhamento pedagógico. Um dispositivo pode ampliar acesso ao Braille ou organizar uma tarefa,

mas precisa ser incorporado a uma experiência de ensino que ofereça significado e continuidade.

Orientação e mobilidade envolvem mais do que deslocamento físico. Villas Boas *et al*. (2012, p. 410-411) explicam que a ausência ou diminuição de visão e audição, associada às dificuldades de comunicação, pode alterar a posição no ambiente e a locomoção da pessoa surdocega. A orientação depende da construção de referências para saber onde se está, para onde se vai e quais elementos compõem o percurso; a mobilidade envolve realizar esse deslocamento com segurança e eficiência. Para a pessoa surdocega, informações espaciais podem chegar por tato, resíduos sensoriais, descrição, memória de rotas, pontos de referência e apoio profissional. Por isso, a aprendizagem de orientação e mobilidade precisa ser individualizada e relacionada aos ambientes efetivamente frequentados.

Santos e Rangni (2020, p. 1) analisaram a concepção de uma pessoa surdocega sobre orientação e mobilidade na vida diária e concluíram que tato e Libras Tátil foram essenciais para comunicação e orientação, além do apoio familiar e do guia-intérprete. O valor do estudo está em colocar em primeiro plano a experiência da própria pessoa surdocega. Ao longo da narrativa, aparecem diferenças entre a autonomia construída dentro de casa e as dificuldades encontradas em espaços urbanos. Esse contraste mostra que independência não é apenas atributo individual: depende da organização dos ambientes, da

disponibilidade de informações e da possibilidade de comunicar-se com outras pessoas.

A história analisada por Santos e Rangni (2020, p. 10) evidencia que, em casa, adaptações familiares permitiam maior independência, enquanto os espaços externos demandavam apoio mais intenso do guia-intérprete. Tal diferença permite compreender a autonomia como relação entre pessoa e ambiente. Quando objetos, rotas e referências são conhecidos e organizados, a pessoa pode utilizar repertórios táteis, olfativos e de memória para agir com maior independência. Em espaços desconhecidos ou pouco acessíveis, a ausência de informações amplia a dependência. Por isso, programas de orientação e mobilidade devem incluir não apenas técnicas corporais, mas leitura do ambiente, comunicação com interlocutores e estratégias para lidar com situações imprevistas.

A orientação e mobilidade também se vinculam ao acesso a lazer, trabalho, serviços e vida acadêmica. Santos e Rangni (2020, p. 13-15) descrevem situações em restaurantes, museus, bancos e cursos, mostrando que barreiras podem surgir tanto da estrutura física quanto do desconhecimento das pessoas. Em alguns casos, a presença do guia-intérprete possibilitou descrição, negociação de acesso e exploração tátil de objetos. Esses episódios reforçam que mobilidade não se reduz à técnica de caminhar: envolve acesso a informações, reconhecimento de direitos, possibilidade de fazer escolhas e participação em

atividades sociais. A escola pode contribuir para essa autonomia ao criar experiências de circulação e exploração em diferentes espaços, sempre com objetivos pedagógicos e segurança.

A guia-interpretação articula funções comunicacionais e de acesso ao ambiente. Almeida (2017, p. 167-170) destaca que o profissional atua como mediador na relação entre a pessoa surdocega e o contexto social, utilizando práticas comunicativas adequadas e conhecimentos específicos. Villas Boas *et al*. (2012, p. 410) descrevem o guia-intérprete como parceiro de comunicação capaz de transmitir mensagens, interpretar e guiar de acordo com as especificidades de cada pessoa. Essas funções exigem mais do que fluência em uma língua de sinais: requerem conhecimento de diferentes formas de comunicação, descrição, posicionamento corporal, segurança no deslocamento e capacidade de ajustar a atuação às necessidades do usuário.

Maia e Falkoski (2023, p. 3) apresentam uma descrição detalhada da formação e das funções de guia-intérprete. As autoras diferenciam situações de transliteração e interpretação e mostram que a acessibilidade pode envolver transmissão na mesma língua por outra forma comunicativa ou passagem entre línguas. Essa distinção é importante para evitar uma concepção limitada da guia-interpretação como simples interpretação de Libras. Conforme sintetizam:

> A formação específica de guia-intérprete permite: transmitir mensagens, contextualizar os ambientes e guiar a pessoa com surdocegueira. A transmissão da mensagem pode ser realizada por meio de transliteração ou interpretação. No caso da transliteração, o guia-intérprete recebe a mensagem em determinada língua e transmite à pessoa com surdocegueira na mesma língua, porém usando uma forma de comunicação acessível a essa pessoa. Diferentemente da situação de interpretação, quando o GI recebe a mensagem em uma língua e deve transmiti-la em outra (Maia; Falkoski, 2023, p. 3).

Além da transmissão de mensagens, Maia e Falkoski (2023, p. 3) assinalam que o guia-intérprete exerce a função de guia-vidente, utilizando técnicas de guia para favorecer orientação e mobilidade. Durante o percurso, podem ser necessárias descrição do ambiente, indicação de pessoas, rotas, obstáculos e mobiliário. A descrição precisa ser contextualizada e organizada, começando por informações gerais e avançando para detalhes pertinentes. Essa atuação confirma que comunicação e mobilidade não são tarefas separadas: a pessoa necessita compreender onde está, quem está presente, o que está acontecendo e quais mudanças ocorrem enquanto se desloca ou participa de uma atividade.

A formação profissional torna-se central diante dessa complexidade. Almeida (2017, p. 167-181) identifica a falta de informação e de conhecimentos específicos como fator que pode alimentar barreiras estruturais, programáticas, atitudinais e arquitetônicas. Maia e Falkoski (2023, p. 2-6) relatam experiências de

formação continuada voltadas a guia-intérpretes e instrutores-mediadores, destacando conhecimentos de comunicação, orientação e mobilidade e adequação de recursos. A existência de funções distintas também precisa ser compreendida pelas instituições: o instrutor-mediador, especialmente em situações de surdocegueira congênita, atua mais diretamente na mediação educacional e no desenvolvimento de comunicação, enquanto o guia-intérprete tem atribuições específicas de interpretação, contextualização e guia.

Em contextos acadêmicos, as demandas tornam-se ainda mais amplas. Lourenço, Vasconcelos e Dias (2025, p. 278-315) analisam narrativas de profissionais que atuaram com pessoas surdocegas em congresso científico e mostram que o trabalho depende de equipe, preparação, organização do espaço e acesso prévio a materiais. O estudo chama atenção para situações que não podem ser resolvidas apenas no momento da interpretação, como escolha de profissionais adequados ao tipo de comunicação, ergonomia, necessidade de mesas para apoio na Libras Tátil, mudanças de sala e deslocamentos entre prédios. A acessibilidade começa antes do evento, na organização institucional e na circulação antecipada de informações.

Ao final do estudo, Lourenço, Vasconcelos e Dias (2025, p. 312) apontam a necessidade de formação continuada, pesquisa e inclusão da perspectiva das próprias pessoas surdocegas nas análises sobre o serviço. Esse ponto é decisivo porque qualidade não pode ser

definida apenas por quem executa a guia-interpretação. A experiência de quem recebe o serviço precisa orientar ajustes, formação e decisões institucionais. Os autores afirmam:

> Ademais, depreendemos urgência de formação continuada e mais pesquisas aprofundando o entendimento sobre os tipos de interpretação, as habilidades e estratégias interpretativas envolvidas, os efeitos de modalidade a partir da perspectiva da recepção do serviço pelas pessoas com surdocegueira como pesquisadoras e como participantes. Portanto, é indispensável também trazer o olhar da pessoa surdocega, em pesquisas futuras, para apontar quais são os enfrentamentos e questões que permeiam as relações inerentes à guia-interpretação, para que se reúna os pontos e contrapontos das duas perspectivas: aquele que recebe e aquele que executa (Lourenço; Vasconcelos; Dias, 2025, p. 312).

A análise conjunta dos estudos mostra que educação de pessoas surdocegas não pode ser organizada por ações isoladas. Comunicação, orientação e mobilidade, tecnologias assistivas, materiais táteis e guia-interpretação compõem uma rede de acessibilidade. Barichello e Bondezan (2025, p. 51-54) defendem uma abordagem que combine comunicação, tecnologias assistivas, adaptação de materiais e colaboração entre profissionais. Borges e Garcês (2025, p. 77-80) mostram que recursos tecnológicos podem apoiar alfabetização, letramento e autonomia quando respondem às barreiras comunicacionais e sensoriais. O ponto comum é a necessidade de selecionar recursos a partir do estudante e dos objetivos pedagógicos,

não de aplicar ferramentas apenas porque são classificadas como acessíveis.

A escola também deve evitar a concentração de todo o conhecimento sobre o estudante em uma única pessoa. Quando somente o guia-intérprete ou o professor do AEE conhece as formas de comunicação, a participação pode ficar condicionada à presença desse profissional. Barichello e Bondezan (2025, p. 54) destacam articulação entre AEE, sala comum, família e outros profissionais. Maia e Falkoski (2023, p. 5-6) mostram que funções especializadas devem trabalhar em parceria com a equipe escolar. Isso significa compartilhar informações relevantes, planejar conjuntamente e formar docentes para interagir diretamente com a pessoa surdocega, ainda que com apoio do profissional especializado.

A participação da pessoa surdocega deve ocupar o centro das decisões. Santos e Rangni (2020, p. 15) ressaltam a importância de considerar a fala do próprio sujeito ao discutir orientação e mobilidade. Lourenço, Vasconcelos e Dias (2025, p. 310-312) defendem ampliar pesquisas e práticas que incorporem a perspectiva de usuários da guia-interpretação. Essa orientação pode ser aplicada ao planejamento educacional por meio de consultas sobre preferências de comunicação, conforto corporal, organização espacial, ritmo de trabalho, recursos utilizados e avaliação das estratégias. Escutar a

pessoa não é etapa adicional: é condição para que a acessibilidade seja funcional.

Em termos pedagógicos, uma prática coerente pode combinar objetivos curriculares com desenvolvimento de repertórios de comunicação e exploração do ambiente. Uma atividade de Ciências, por exemplo, pode ser organizada com objetos concretos e exploração tátil; uma aula de Geografia pode incluir mapas táteis, descrição espacial e deslocamento orientado; uma visita externa pode integrar planejamento de rota, comunicação háptica e guia-interpretação. Crittelli e Camargo (2025, p. 144-146) defendem maior presença de experiências táteis nas atividades escolares, enquanto Falkoski e Maia (2025, p. 9-12) relacionam imagens táteis e Comunicação Social Háptica à aprendizagem. O princípio é articular conteúdo e acessibilidade desde a concepção da atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida evidencia que a educação de pessoas surdocegas requer uma abordagem integrada. A comunicação, a orientação e mobilidade e a guia-interpretação não constituem áreas paralelas, mas dimensões que se atravessam no cotidiano. Para compreender uma aula, deslocar-se até outro espaço, participar de um evento, explorar um objeto ou interagir com colegas, a pessoa precisa receber informações em formatos acessíveis e possuir referências

sobre o ambiente. Os estudos analisados mostram que tato, Libras Tátil, Comunicação Social Háptica, Braille, imagens táteis, resíduos sensoriais e tecnologias assistivas podem compor diferentes arranjos, cuja pertinência depende do perfil e das escolhas da pessoa surdocega.

No campo da orientação e mobilidade, conclui-se que autonomia depende tanto de aprendizagem individual quanto das condições ambientais. Espaços conhecidos, referências organizadas, comunicação acessível e treinamento podem ampliar a independência; ambientes sem informação e profissionais despreparados podem produzir dependência evitável. A escola tem papel importante na construção dessas competências ao criar oportunidades seguras de exploração e deslocamento, integradas às atividades curriculares. A orientação e mobilidade deve ser compreendida como parte do processo educativo e como condição de participação, e não apenas como treinamento técnico realizado fora da experiência escolar.

Quanto à guia-interpretação, os trabalhos examinados demonstram que a atuação envolve transmissão de mensagens, interpretação ou transliteração, descrição, contextualização e técnicas de guia. A complexidade dessas tarefas torna indispensável formação específica e continuada. A qualidade também depende das instituições: disponibilização antecipada de materiais, organização de escalas, adequação dos espaços e planejamento dos deslocamentos influenciam diretamente o serviço. O guia-intérprete não substitui a

responsabilidade da escola ou da universidade pela acessibilidade; integra uma rede que deve envolver docentes, AEE, gestores, família e demais profissionais.

Por fim, uma educação comprometida com a participação de pessoas surdocegas precisa deslocar-se de uma lógica de adaptação tardia para uma cultura de acessibilidade planejada. Isso significa prever diferentes formas de comunicação, produzir materiais multissensoriais, formar equipes e incluir a própria pessoa surdocega nas decisões sobre os apoios que utiliza. A literatura analisada aponta avanços importantes, mas também evidencia necessidade de ampliar pesquisas, formação e circulação de conhecimentos sobre surdocegueira. Quando comunicação, mobilidade, tecnologia e mediação profissional são articuladas desde o planejamento, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem, autonomia e presença ativa das pessoas surdocegas nos espaços educacionais e sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wolney Gomes. A guia-interpretação no processo de inclusão do indivíduo com surdocegueira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 65, p. 167-181, jul./set. 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.49000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.49000. Acesso em: 10 jul. 2026.

ARAÚJO, Elisângela Keylla Henrique Sales de; SOUSA, Caio Diogo Santana de; CUNHA, Gleicimar Gonçalves; SOUZA SOBRINHO, Andréa Dias Garzesi; CHARIGLIONE, Isabelle

Patriciá Freitas Soares. Os padrões de comunicação da surdocegueira nos contextos familiar e educacional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e12, p. 1-19, 2019. DOI: 10.5902/1984686X30185. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X30185. Acesso em: 15 jul. 2026.

BARICHELLO, Francieli Giza; BONDEZAN, Andreia Nakamura. Abordagens inclusivas para surdocegueira no ambiente educacional sob a perspectiva de professores das salas de recursos multifuncionais. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 47-64, jan./abr. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n1a66170. Disponível em: https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n1a66170. Acesso em: 22 jul. 2026.

BORGES, Ana Sara Tomé; GARCÊS, Bruno Pereira. Surdocegueira e a comunicação: a intersecção da tecnologia assistiva (TA) no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 77-104, jan./abr. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n1a65802. Disponível em: https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n1a65802. Acesso em: 28 jul. 2026.

CRITTELLI, Beatriz; CAMARGO, Eder Pires de. Aprendizagem pelos sentidos para a pessoa com surdocegueira: a importância do tato para a comunicação. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 142-156, jan./abr. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n1a66229. Disponível em: https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n1a66229. Acesso em: 31 jul. 2026.

FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues. Comunicação Social Háptica e ‘imagens táteis’: possibilidades para a acessibilidade de pessoas com surdocegueira em contextos de aprendizagem. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 9-26, jan./abr. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n1a66261.

Disponível em: https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n1a66261. Acesso em: 2 set. 2026.

GRUPO BRASIL DE APOIO AO SURDOCEGO E AO MÚLTIPLO DEFICIENTE SENSORIAL. Síndrome de Usher. Série Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial [**folder].** São Paulo: Grupo Brasil, 2005.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad; VASCONCELOS, Stephanie Caroline Alves; DIAS, Jonathas Oliveira. Guia-interpretação e seus atravessamentos: narrativas da atuação na esfera acadêmica. **Comunicações**, v. 31, n. 31, p. 278-315, 2025. DOI: 10.15599/2238-121X/comunicacoes.v31n31p278-315. Disponível em: https://doi.org/10.15599/2238-121X/comunicacoes.v31n31p278-315. Acesso em: 5 set. 2026.

LUPETINA, Raffaela. A importância do tato nas formas de comunicação dos surdocegos e na interação com o mundo. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 173-187, jan./abr. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n1a66200. Disponível em: https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n1a66200. Acesso em: 8 set. 2026.

MAIA, Shirley Rodrigues; FALKOSKI, Fernanda Cristina. Formação de professores e profissionais como apoio a inclusão e participação de pessoas com surdocegueira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023013, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27iesp.1.17930. Disponível em: https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17930. Acesso em: 12 set. 2026.

SANTOS, Rafael Ernesto Arruda; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Concepção sobre Orientação e Mobilidade (O&M) de uma pessoa surdocega: método de História de Vida. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2013118, p. 1-19, 2020. DOI:

10.5212/PraxEduc.v.15.13118.008. Disponível em: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.13118.008. Acesso em: 17 set. 2026.

VILLAS BOAS, Denise C.; FERREIRA, Léslie P.; MOURA, Maria Cecília de; MAIA, Shirley R. A comunicação de pessoas com surdocegueira e a atuação fonoaudiológica. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 407-414, dez. 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/13157. Acesso em: 24 set. 2026.